

# Intervenció, innovació i investigació. Una relació necessària per a les didàctiques<sup>1</sup>

**Anna Camps** | Universitat Autònoma de Barcelona

*El artículo plantea la interrelación entre las prácticas de aula (intervención), la innovación y la investigación. Se argumenta la necesidad de la investigación en didáctica de la lengua inserta en el sistema didáctico, que es dinámico y que, por lo tanto, cambia en el tiempo y depende del contexto. Se plantea, pues, la innovación como adaptación a los nuevos contextos que se generan por los cambios en los sistemas implicados. Los procesos dinámicos de enseñanza y aprendizaje pueden ser objeto de análisis e investigación a distintos niveles: desde la observación de disfunciones que llevan a cambios en la actuación, hasta el análisis sistemático que dará lugar a la elaboración de nuevo conocimiento que podrá ser compartido por la comunidad docente.*

**Palabras clave:** didáctica de la lengua, sistema didáctico, intervención educativa, innovación, niveles de investigación en didáctica de la lengua.

---

*This paper looks at the relationship between classroom practices (intervention), innovation and research. It argues the need for research in language teaching inserted into the training system, which is dynamic and, therefore, changes over time and depends on the context. There is innovation and adaptation to new contexts that are generated by changes in the systems involved. The dynamic processes of teaching and learning can be analysed and researched at various levels from the observation of dysfunctions that lead to changes in performance to the level of systematic analysis that will lead to develop new knowledge that can be shared by the educational community.*

**Keywords:** language teaching, educational system, educational intervention, innovation, research levels in language teaching.

---

*Cet article examine les relations entre les pratiques de classe (l'intervention), l'innovation et la recherche. Il fait valoir la nécessité que la recherche en didactique des langues s'insère dans le système didactique, qui est dynamique et, par conséquent, change au fil du temps et dépend du contexte. On conçoit, donc, l'innovation comme l'adaptation aux nouveaux contextes qui sont générés par des changements dans les systèmes concernés. Les processus dynamiques d'enseignement et d'apprentissage peuvent faire l'objet d'analyse et de recherche à différents niveaux : depuis l'observation des dysfonctionnements qui conduisent à des changements dans la façon d'enseigner, jusqu'au niveau d'analyse systématique qui mènera au développement de nouvelles connaissances qui pourraient être partagées par la communauté éducative.*

**Mots-clés :** didactique des langues, système didactique, intervention éducative, innovation, niveaux de recherche en didactique des langues.

---

1. Publicat a Vallès, Álvarez i Rickenmann (2011).

Els tres termes que configuren el títol de la taula representen conceptes poc definits o, com a mínim, d'una certa ambigüitat.

Començaré per referir-me al primer per aclarir el lloc de la intervenció i de quina manera la veig lligada a la innovació, per acabar parlant de la complexitat de la recerca en didàctica de la llengua. Per descomptat que, tot i que ordeno les idees bàsiques seguint aquest eix, la reflexió sovint és conjunta.

Partirem de la base que la didàctica de la llengua té com a objecte la relació complexa que es dona en la interrelació entre l'ensenyant, l'aprenent i la llengua o les llengües que s'ensenyen, s'aprenen i s'usen per ensenyar i aprendre, el que s'ha anomenat *sistema didàctic*. L'objectiu que persegueix és elaborar coneixement sobre aquest objecte per tal de millorar el coneixement dels aprenents de i sobre les llengües, que és la finalitat de l'activitat d'ensenyar-les a l'escola.

Des d'aquest enfocament, és evident que el coneixement que s'elabora en el camp de la didàctica de la llengua està i ha d'estar orientat a la pràctica, és a dir, a la intervenció. L'ensenyament i l'aprenentatge de les llengües és l'origen i la finalitat de la recerca en aquest camp. Aquesta finalitat s'ha entès sovint com a aplicació de coneixements teòrics elaborats en d'altres camps: pedagogia, lingüística, psicologia, sociolingüística, etc., en la suposició que la pràctica no pot ser objecte de coneixement específic. Un plantejament com aquest deixaria qualsevol activitat humana fora de les possibilitats del coneixement sistemàtic.

## 1. Les activitats humanes com a objecte de recerca

Si considerem l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües com a activitats humanes compar-

tides, les coses canvien i es fan més complexes.

Concebem l'activitat humana com un sistema per mitjà del qual les persones actuen sobre els objectes amb la finalitat d'obtenir-ne algun resultat. D'acord amb Leontiev (1972 [1981]), «l'activitat és un format organitzador i regulador del comportament humà» i s'aplica a qualsevol organització col·lectiva dels comportaments, orientada a una finalitat, en la qual s'inscriuen les interaccions dels individus amb el medi. Les activitats es distingeixen segons la finalitat entorn de la qual s'articulen i tenen un motiu, allò que estimula l'acció, el qual té l'origen en les condicions socials en què es desenvolupa l'activitat.

Seguint Engeström (1987), podem dir que el sistema didàctic és un sistema de sistemes d'activitat que no és estable, ben al contrari, aquest sistema de sistemes en què interactuen els pols de l'ensenyament, de l'aprenentatge i dels continguts que s'ensenyen i s'aprenen és fonamentalment dinàmic. La imatge del triangle que Engeström utilitza per representar-lo no tradueix aquesta característica fonamental amb prou èmfasi: els sistemes implicats tenen un motiu (allò que «mou» a actuar) i tendeixen a una finalitat. Això implica desenvolupament en el temps. El temps didàctic és un tema ja molt tractat, especialment en l'àmbit francòfon. Potser no s'ha insistit prou, però, en la interrelació de les activitats en el procés dinàmic que implica la interrelació de sistemes en el sistema didàctic.

Posem-ne un exemple: en les situacions d'aprenentatge dels gèneres escrits, quan es proposa als alumnes que escriguin textos que tinguin un objectiu comunicatiu (escriure un article en una revista, una carta, etc.), aquests textos, a més d'aquesta funció, en tenen una altra que és pròpia de l'escola: l'aprenentatge

d'uns continguts específics referits al gènere discursiu que es treballa. Així doncs, els alumnes es veuen inserits en dos sistemes d'activitats amb objectius diferents, a vegades contraposats, però sempre interrelacionats (Ribas, 2001; Camps i Uribe, 2008): comunicar i aprendre. En el marc de l'activitat d'aprenentatge, es donen, o es poden donar, situacions comunicatives específiques que, moltes vegades, es refereixen a l'activitat discursiva consistent en la producció textual, la qual cosa dóna lloc a usos metadiscursius del llenguatge.

Els sistemes que interactuen en el sistema didàctic són canviants. L'exemple anterior ens ho suggereix; posem per cas, les situacions comunicatives que poden donar lloc a situacions d'escriptura a l'escola són socialment canviants (nivells de formalitat diferents segon el medi, formes noves, gèneres nous, etc.). Podem ampliar els exemples de sistemes implicats que canvien i que evolucionen: els continguts de l'ensenyament de llengües es veuen influïts per l'evolució i el canvi en els estudis lingüístics; les llengües que l'escola ha de prendre en consideració es diversifiquen (per la globalització, per les llengües d'alumnes que vénen d'altres països, etc.); les condicions socials i familiars de l'alumnat són canviants (situacions socioeconòmiques, familiars, dels entorns urbans, etc.); els instruments mediadors experimenten transformacions importants: llibres de text, eines informàtiques, etc. D'altra banda, la reflexió, la possible recerca sobre el mateix sistema pot portar a la necessitat d'introduir canvis en el que es fa quan es detecta que alguna cosa no funciona, que no s'ajusta als objectius que l'ensenyament es planteja. Si considerem que els sistemes són dinàmics, necessàriament caldrà tenir en compte que s'han d'adaptar a les condicions canviants en què es desenvolupen les activitats.

Amb tot això vull destacar que l'activitat d'ensenyar, inserida en el sistema d'activitat tal com l'hem presentat, no pot ser aliena a aquests canvis. Caldrà considerar-los per tal de tendir a encaixar els sistemes d'activitat que entren en joc amb l'objectiu de complir les finalitats que el sistema educatiu es proposa assolir. Entenc, doncs, la innovació no com el canvi pel canvi, sinó, ben al contrari, com a resultat de la necessitat d'ajustar progressivament l'ensenyament a les condicions canviants dels sistemes d'activitat implicats. Una anàlisi històrica de les transformacions de l'ensenyament, o de les grans propostes de canvi formulades pels pedagogs, ens mostraria que aquestes propostes responen a la consciència que les societats plantegen exigències noves que l'educació no pot negligir. Pensem, per exemple, en les propostes pedagògiques de Comenius, que planteja una educació per a tots i totes, la qual cosa té, com a conseqüència, la necessitat que hi hagi maneres noves d'ensenyar lluny de la que era pròpia d'una relació individual de l'alumne amb el preceptor.

La reflexió feta fins ara ens situa, doncs, a l'escola, a l'aula, on el professor, la tasca del qual és ensenyar llengua als infants, als adolescents, ha de prendre decisions sobre què i com cal ensenyar. El professor hi arriba amb uns coneixements teoricopràctics fruit de les seves experiències com a alumne i de la seva formació i de la seva pràctica com a professor. Com hem dit, la dinàmica dels sistemes implicats en el sistema didàctic l'obliga a reajustar la seva pràctica, a reflexionar sobre l'adequació de les seves propostes, en definitiva, a introduir canvis en la seva manera d'ensenyar i a repensar-ne els continguts. Hem reduït l'exemple al professor, però el podem fer extensiu a tota la «noosfera», usant el terme de Chevallard (1989).

Diu Márkus (1971):  
*Només és possible que hi hagi una activitat productiva específicament humana quan és possible la contraposició i la comparació de l'objectiu en tant que imatge ideal de la forma desitjada de l'objecte amb la cosa objectiva actualment present, percebuda quan l'activitat esdevé activitat dirigida a un fi i controlada per aquest fi.* (p. 35)

Ens situem, així, en el terreny de la reflexió en l'acció i entrem ja en un camp en què podem començar a parlar de la recerca, en considerar la possibilitat de comparació entre l'objecte sobre el qual es treballa i l'objectiu al qual es tendeix.

## 2. El coneixement científic en el camp de les didàctiques

Abans d'entrar a parlar de la recerca en didàctica, ens calen dues reflexions bàsiques: una de referida a la relació entre el coneixement que sorgeix de la pràctica i el coneixement sistemàtic, sistematitzat, que en diem científic; i la segona, referida a un problema que és comú a moltes de les ciències socials: la possibilitat de sistematitzar el coneixement sobre allò que és dinàmic i canviant.

- En relació amb el primer, ens basem en la distinció vigotskiana entre conceptes espontanis i conceptes científics, enriquida per la conceptualització de Cassirer sobre el llenguatge i la ciència com a representacions generalitzades de la realitat a diferents nivells. A risc de fer una gran simplificació, obligada per l'espai d'aquesta intervenció, podem dir que el treball en comú, l'activitat humana mediada pel llenguatge en la seva funció comunicativa, és a l'origen de la funció representativa del llenguatge, de la seva capacitat de referir-se a la realitat i no sim-

plement de designar-la. La paraula no és una etiqueta que assenyali els objectes, sinó que és una generalització que configura d'alguna manera la realitat per conèixer-la i per dominar-la. La conceptualització és, doncs, inherent al quefer humà, que és fonamentalment un quefer discursiu. En el devenir filogenètic, la humanitat ha elaborat sistemes conceptuals per ordenar i entendre aquesta realitat, sistemes que han pres com a referent no només la realitat natural, sinó també les mateixes construccions sociodiscursives humanes mediades pel llenguatge i ha elaborat models que les expliquen de manera sistemàtica i que les orienten. Es dibuixen, així, dos tipus diferents de conceptualització: els conceptes sorgits espontàniament de la pràctica, inherents a l'ús del llenguatge, i els conceptes científics sorgits de l'activitat voluntària de coneixement d'aquesta realitat. De tota manera, malgrat que, com assenyala Vigotski (1978), tots dos tipus de coneixement tenen, en l'ontogènesi, orígens diferents, no es pot establir solució de continuïtat entre l'un i l'altre i s'han de considerar tots dos com a processos dinàmics en què l'ésser humà tracta de donar sentit al món en diàleg constant amb la realitat. Podem pensar el coneixement en i sobre la pràctica d'ensenyar i aprendre des d'aquesta distinció. Per exemple: pot ser que el saber espontani no ajudi a concebre la distància que hi ha entre un saber declaratiu (definir què és el subjecte d'una oració) i un saber procedimental (identificar-ne el subjecte); la recerca sobre el tema la posa en evidència (Notàrio, 2001). El coneixement científic, sorgit de la investigació sistemàtica, ajuda a mirar de manera diferent el què és saber gramàtica.

- La segona reflexió parteix de dues preguntes crucials: si els processos són canviants, si la realitat és dinàmica, ¿com es pot elaborar coneixement sistematitzat, que requereix extreure dades de la realitat que necessàriament es referiran a un moment dels processos implicats en la dinàmica de l'activitat i que requereixen un temps propi d'anàlisi?, ¿com podem donar-ne compte de manera sistemàtica, de manera que els resultats puguin ser compartits públicament per prendre'ls com a referència per interpretar unes altres pràctiques, que seran ja diferents? No pretenem tenir una resposta a aquesta pregunta que requereix models teorico-metodològics que permetin donar compte, d'interpretar, la complexitat de l'activitat humana. Ricoeur (1986) aborda aquest problema fent un paral·lelisme entre la recerca en el camp de les ciències socials i l'estudi hermenèutic del text. La lectura d'un text és una activitat de comunicació, el lector en part fa transparents els elements formals del text per comprendre'n el significat, està immers en el circuit de la comunicació. En què consisteix la investigació? L'investigador extreu el text del circuit comunicatiu, el fa opac per analitzar-ne les formes, per entendre els mecanismes pels quals comunica; la finalitat és retornar-lo al circuit de la comunicació, però ara enriquit per una profunditat comprensiva més gran. D'aquesta manera, aborda la superació de la dicotomia que s'estableix sovint entre explicar (basat en la cerca de causes) i comprendre (basat en la participació empàtica en l'activitat mateixa), proposant un nivell de comprensió que es basi en el procés intermedi d'interpretació. L'acció és significativa i pot ser objectivada en un procés de suspensió de la comprensió. Les paraules de Ricoeur expliquen aquest procés:

*L'action sensée devient objet de sciences seulement sous la condition d'une sorte d'objectivation équivalente à la fixation du discours par l'écriture.*

*[...] Ma thèse est que l'action elle-même, l'action sensée, peut devenir objet de science sans perdre son caractère de signifiante à la faveur d'une sorte d'objectivation semblable à l'objectivation opérée par l'écriture. Grâce à cette objectivation, l'action n'est plus une transaction à laquelle le discours de l'action continuerait d'appartenir. Elle constitue une configuration que demande à être interprétée en fonction de ses connexions internes. (p. 213)*

Aplicant el que Ricoeur explica sobre la recerca en el camp de la pedagogia, podem dir que els actors del sistema didàctic estan immersos en el fluir de l'activitat, utilitzen les llengües per interactuar, per resoldre problemes, sobre l'aprenentatge de continguts específics, per exemple: les mateixes llengües etc.; la recerca necessita aturar d'alguna manera aquest fluir de l'activitat per analitzar-la i aprofundir en el seu coneixement amb l'objectiu que aquest coneixement hi retorni, enriquant-lo. Des d'aquest plantejament, no podem pensar que el fer tot sol aporti coneixement teòric. Necessitem la distància i la sistematització del coneixement. A les paraules de Widdowson (1997, trad. cast.: 1998), hi trobem la mateixa idea:

*Totes les activitats que es fan a l'empara del mot investigació pretenen anar més enllà de les aparences, pretenen descobrir categories abstractes i connexions subjacents a fenòmens més o menys corrents [...]. Podem considerar la investigació com un procés dialèctic permanent: formula la realitat en termes abstractes i, al seu torn, d'aquesta formulació abstracta se'n deriva una reformulació de la realitat.*

### 3. Els nivells de la investigació en i sobre l'acció

Som ara, doncs, en el terreny de la investigació i acceptem que requereix distància respecte de la pràctica, però aquesta distància pot ser més o menys gran i pot establir-se amb objectius una mica diferents, tot i que sempre tindrà la finalitat fonamental d'elaborar algun tipus de coneixement.

Mialaret (1992) reconeixia dos significats diferents en el terme «investigació»: d'una banda, la cerca de solucions per a qualsevol situació problemàtica, inherent a l'activitat humana,<sup>2</sup> a través de la qual, evidentment, s'aprèn, i, d'altra, l'activitat sistemàtica que recorre a metodologies establertes, a fi d'elaborar coneixement sistemàtic, comunicable i, al seu torn, revisable. És en aquest darrer sentit que parla de recerca científica.

Entre els dos extrems del significat d'aquest terme, diversos autors han situat diferents conceptes associats a la investigació sobre l'activitat i alguns sobre l'activitat educativa, en relació amb la proximitat immediata més o menys gran amb la pràctica. Schön parla de la reflexió en l'acció que considera constituïda pel cicle acció, observació, anàlisi, avaluació, planificació, que es formula sovint en termes de pràctica reflexiva.

D'altres autors, però, aprofundeixen una mica més en les possibilitats de la investigació sobre la pràctica i hi estableixen nivells diferents. Dewey (citat a Griffiths i Tann, 1992) n'hi reconeixia tres: un de reflexió durant l'acció, un segon de reflexió després de l'acció i un tercer nivell que els combina i que utilitza teories públiques. Griffiths i Tann (1992) reprenen aquesta distinció i l'amplien tot distingint cinc nivells agrupats en dos

blocs: un de referit a la investigació en l'acció i l'altra, a la investigació sobre l'acció.

En el primer bloc, el de la reflexió en l'acció, circumscrit en general a l'àmbit personal del desenvolupament de les activitats, hi situa la reflexió estretament unida a la pràctica immediata en dos nivells:

1. El de l'actuació-reacció, que consistiria en la resposta immediata davant d'una situació problemàtica; per exemple: si un alumne demana com s'escriu una paraula, el professor pot respondre donant-li la solució, remetent-lo al diccionari o fent-lo reflexionar sobre el context, etc. Entre la situació plantejada i la resposta, no hi ha gairebé distància, tot i que, evidentment, la reacció del professor dependrà de les seves idees, creences, els conceptes que tingui sobre l'aprenentatge, l'autonomia de l'alumne, etc.
2. El segon nivell, format pel cicle actuació, control i reacció, consisteix a readaptar els plans per actuar. Suposa un canvi en els plans previstos; per exemple: si l'alumnat ha mostrat un interès especial per algun aspecte del treball, el professor pot decidir sobre la marxa de prosseguir per aquell camí en lloc de continuar l'activitat tal com la tenia prevista.

El segon bloc, el de la reflexió sobre l'acció, és, en general, interpersonal i col·lectiva i es pot donar a tres nivells:

3. El tercer nivell consisteix en un cicle d'actuació, observació, anàlisi i avaluació, seguides de planificació i nova actuació; implica reflexió i distància respecte del moment de

2. Bronckart i Schneuwly (1985) associaven també la recerca didàctica a la detecció de problemes en el procés d'ensenyament i aprenentatge.

la pràctica i pot portar a modificar els plans d'ensenyament i no a una simple modificació en el mateix procés de realització.<sup>3</sup>

4. El quart nivell, compost per actuació, observació sistemàtica, anàlisi rigorosa, avaluació, planificació i nova actuació, implica que l'observació es focalitza i es du a terme de manera sistemàtica a través d'un procés de recollida de dades mitjançant fitxes, enregistraments en àudio o vídeo, diaris de classe, etc. L'anàlisi i l'observació poden ocupar setmanes i mesos. En aquest nivell, interessa ja la validesa i la fiabilitat de la investigació.
5. El cicle actuació, observació sistemàtica, anàlisi rigorosa, avaluació, reconceptualització, planificació i actuació implica un procés de canvi conceptual i, per tant, revisió de les teories prèvies. El professor o l'investigador va més enllà de l'anàlisi sobre com funcionen unes pràctiques determinades. A través d'una lectura crítica de les teories subjacents a l'actuació, es veu implicat en un procés de revisió conceptual.

Els dos darrers nivells porten a elaborar coneixement científic en el sentit comentat més amunt.

D'acord amb el que hem anat apuntant, la recerca en didàctica no pot ser només descriptiva, sinó que també intenta comprendre i interpretar una activitat humana complexa, com és la d'ensenyar i aprendre llengües amb la finalitat de retornar el coneixement generat perquè infongui de nou la pràctica a un nivell més gran de profunditat. Des d'aquest punt de vista, tampoc no té prou fonament la distinció que fan alguns autors (Daunay i Reuter, 2008) entre implicació mi-

litant i propòsit científic. L'objecte de la recerca en didàctiques són les pràctiques d'ensenyament i aprenentatge dels continguts propis de cada àrea de coneixement, amb l'objectiu de fer-les més adequades a l'objectiu que es planteja l'ensenyament a l'escola. Fins i tot en els nivells més alts de control i de rigor, la finalitat de conèixer, interpretar i millorar la pràctica són inherents a l'existència mateixa de la recerca didàctica.

### Conclusió

Fins ara hem anat posant les fites que ens permetran explicitar de manera succinta la relació entre intervenció, innovació i investigació. Si entenem que ensenyar és una activitat humana orientada a un objectiu, a una finalitat, haurem d'acceptar que la intervenció del professor és un element clau del sistema didàctic. El professor té plantejats uns objectius que, de manera més o menys explícita en cada moment, guien la seva actuació. El sistema és dinàmic, canviant en el temps i depèn dels contextos, la qual cosa exigeix de l'ensenyant la capacitat d'ajustar la seva intervenció a aquestes situacions canviants. El professorat interpreta les situacions a partir de les seves creences, representacions, teories més o menys estables, a partir de les quals actua i fa plantejaments nous per respondre a les situacions que van sorgint. En aquest sentit, la innovació és inherent a la mateixa dinàmica del sistema. Però, com podem saber que un canvi és més adequat a la nova situació? La investigació té aquí el seu lloc. Com hem vist, la investigació es pot desenvolupar a nivells diferents de control i consciència. Però, per la complexitat dels factors que incideixen en el sistema didàctic i per avançar realment en un

3. En aquest nivell, s'hi pot situar, per exemple, la recerca de Ruiz Bikandi (2007), que elabora un model de formació del professorat. En el cas que estudia, s'hi confronta les mestres amb una pràctica que han d'analitzar en vista dels conceptes teòrics sobre la interacció a les aules.

coneixement sistemàtic relacionat amb la didàctica de la llengua (o de les diferents didàctiques), caldrà que, a la pràctica reflexiva (que podríem assimilar als nivells 2 i 3 apuntats més amunt), s'hi uneixi un coneixement elaborat sistemàticament, que pugui donar elements per

enriquir aquesta pràctica reflexiva i, per tant, ajudi a transformar les pràctiques. Un tema que ara no tractaré és el dels actors d'aquest tipus d'investigació. El professorat ha de tenir mitjans per poder-hi participar i no només ser receptor dels resultats elaborats per altres persones.

## Bibliografia

- BRONCKART, J.-P.; SCHNEUWLY, B. (1985). «Les didàctiques entre la ciència i la utopia: El cas de la didàctica del francès com a llengua materna». *Temps d'Educació*, núm. 5, p. 185-205.
- CAMPS, A. y URIBE, P. (2008). La construcción del discurso escrito en un entorno académico: una visión de la dinámica del aprendizaje de los géneros discursivos. En BARRIO, L. (coord.): *El proceso de enseñar lenguas. Investigaciones en didáctica de la lengua* (pp. 27-56). Madrid: La Muralla.
- CASSIRER, E. (1944). *Essay of Man*. New Haven: Yale University Press.
- CHEVALLARD, Y. (1989). *La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné*. París: La pensée sauvage, 1991.
- DAUNAY, B.; REUTER, Y. (2008). «La didactique du français: questions d'enjeux et de méthodes». *Pratiques*, núm. 137-138, p. 57-78.
- ENGESTRÖM, Y. (1987). *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- GRIFFITHS, M.; TANN, S. (1992). «Using reflective practice to link personal and public theories». *Journal of Education for Teaching*, núm. 18 (1), p. 69-83.
- LEONTIEV, A. (1972 [1975]). *Le développement du psychisme*. París: Éditions Sociales. Versió castellana: *Problemas del desarrollo del psiquismo 2*. L'Havana (Cuba): Editorial Pueblo y Educación, 1981.
- MÁRKUS, G. (1971). *Marxismus és «antropología»*. Budapest: Akadémiai Kiadó. Traducció castellana feta per Manuel Sacristán: *Marxismo y «antropología»*. Barcelona: Grijalbo, 1973.
- MIALARET, G. (1992). «Place et role de la recherche en education dans la formations des enseignants». *European Journal of Teacher Education*, núm. 15 (1-2), p. 33-43.
- NOTARIO, G. (2001). «Los conceptos gramaticales de los alumnos de secundaria: el sujeto». A CAMPS, A. (coord.). *El aula como espacio de investigación y reflexión: Investigaciones en didáctica de la lengua* (p. 181-193). Barcelona: Graó.
- RIBAS, T. (2001). La regulación del proceso de composición escrita en grupo: análisis de la utilización de las pautas de revisión. En CAMPS, A. (coord.): *El aula como espacio de investigación y reflexión* (pp. 51-67). Barcelona: Graó.
- RICOEUR, P. (1986). *Du texte à l'action: Essais d'herméneutique II*. París: Éditions du Seuil.
- RUIZ BIKANDI, U. (2007). «La autoobservación en clase de lengua como mecanismo colectivo de formación: El discurso protector». *Cultura y Educación*, núm. 19 (2), p. 165-182.
- SCHÖN, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco / Londres: Jossey-Bass Publishers. Traducció al castellà: *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- VALLÈS, J.; ÀLVAREZ, D.; RICKENMANN, R. (2011). *L'activitat docent, intervenció, innovació, investigació*. Girona: Documenta Universitària.
- VIGOTSKI, L.V. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- WIDDOWSON, H.G. (1998). «Aspectos de la enseñanza de la lengua». A CANTERO, F.; MENDOZA, A.; ROMEA, C. (comp.). *Didáctica de la lengua i la literatura en una sociedad plurilingüe del siglo XXI* (p. 1-22). Barcelona: Universitat de Barcelona.